

**UVIC**

UNIVERSITAT DE VIC  
UNIVERSITAT CENTRAL  
DE CATALUNYA

# LLIÇÓ INAUGURAL 2015-2016

L'AVALUACIÓ COM A EINA  
D'INCLUSIÓ EDUCATIVA  
I SOCIAL

Dra. Mila Naranjo

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes



SCIENTIAE PATRIAEQUE  
IMPENDERE VITAM



**Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya**

Lliçó inaugural

2015-2016

# L'AVALUACIÓ COM A EINA D'INCLUSIÓ EDUCATIVA I SOCIAL

Dra. Mila Naranjo



L'avaluació s'ha “percebut” i s'ha “viscut”, des del punt de vista de l'acció docent, com un dels processos més difícils i complexos sobre el qual prendre decisions dins els processos d'ensenyament i aprenentatge. D'aquesta manera, podem parlar d'avaluació inicial, de procés i final si el focus de la decisió és el moment en què es produeix l'avaluació; podem parlar d'avaluació normativa o criterial segons el punt de referència a partir del qual fem la valoració o qualificació de resultats; i podem parlar d'exàmens, proves orals, exercicis, tasques, observació d'aula, recull de produccions dels estudiants, si el focus de la decisió són els instruments utilitzats per avaluar, entre altres decisions possibles.

L'objectiu d'aquesta lliçó és centrar l'atenció en una de les decisions més delicades: al servei de què posem l'avaluació? Per intentar donar resposta a aquesta pregunta farem un recorregut a través del concepte d'avaluació des d'un punt de vista psicoeducatiu i de les diferents “funcions” que a compleix: la funció social i la funció pedagògica (Coll, Martín i Onrubia, 2001). Acabarem aquest recorregut assentant les bases del que hauria de ser una de les funcions prioritàries de l'avaluació, promoure la inclusió educativa dels estudiants com a pas previ i coherent amb la finalitat que a compleix l'educació: la inclusió social.

## **DELIMITANT EL CONCEPTE D'AVALUACIÓ**

Avaluar, en un sentit ampli del terme, consisteix a emetre un judici de valor sobre les conseqüències d'una acció projectada o realitzada sobre una determinada parcel·la de la realitat (Hadji, 1992). Entesa d'aquesta

manera, i des d'una perspectiva psicoeducativa, l'avaluació té un seguit d'elements que li són constitutius, d'entre els quals cal destacar el fet que s'emet un judici, que aquest judici comporta una presa de decisions, i que comporta una comunicació dels resultats (Mauri i Miras, 1996).

L'avaluació es pot definir en termes d'element inherent al procés d'ensenyament i aprenentatge i al seu servei, almenys per dues raons. La primera es veu justificada pel fet que les situacions i activitats que utilitza el professorat per identificar i valorar què ha après l'alumnat constitueixen el punt d'unió entre els processos d'ensenyament que desplega el/la docent i els processos de construcció del coneixement que ha adquirit l'alumnat (Coll, Martín i Onrubia, 2001). La segona prové del fet que aquestes activitats d'avaluació hauran de ser coherents amb la resta d'elements que constitueixen el procés educatiu, i molt especialment, amb els objectius que el presideixen i amb les activitats que s'han anat plantejant (Broadfoot i Black, 2004). Aquesta segona raó respon al concepte anglosaxó d'*aligned assessment* (Hargreaves, Earl i Schmidt, 2002; Dochy, 2004; Norton, 2004), segons el qual cal fer coherents les activitats d'ensenyament i aprenentatge amb les activitats d'avaluació.

## LA FUNCÍO SOCIAL DE L'AVALUACÍO

Pel que fa a la funció social de l'avaluació, cal remarcar que, com a pràctica educativa de caràcter fonamental, té sentit que el grup social que organitza aquest tipus de pràctica pugui valorar-ne el funcionament i els resultats i, sobretot, el grau d'aprenentatge que assoleix l'alumnat en relació als objectius generals que es preveuen en el procés educatiu o formatiu en el qual es trobin. Aquesta funció social serveix, doncs, per acreditar davant la societat que els aprenentatges que l'alumnat ha adquirit el capaciten per desenvolupar una determinada activitat. És per aquesta raó que l'avaluació té una part regulada socialment per normativa, i que es preveu que sigui comuna i compartida, en un nivell

bàsic, per totes les institucions que duen a terme, per exemple, l'escolarització obligatòria.

Tradicionalment, l'acreditació dels aprenentatges dels alumnes sempre ha estat vinculada amb la finalització d'un procés d'ensenyament i aprenentatge, sigui quina sigui la seva durada. Així, podem trobar acreditacions al final d'un trimestre, semestre, o d'un curs acadèmic, o bé d'una etapa educativa. Òbviament, la importància que té l'acreditació en cadascun dels exemples és molt diferent des del punt de vista social. És per aquest motiu que des de la normativa es reserva la denominació "acreditació" per al final de l'etapa d'escolarització obligatòria, en la qual la consecució dels objectius va lligada a un títol reconegut socialment. Black i Wiliam (2003) distingeixen entre el propòsit d'examinar o certificar els aprenentatges dels alumnes al final d'un determinat procés i el propòsit d'informar l'escola sobre els aprenentatges dels alumnes per acreditar. Norton (2004) també distingeix entre "rol sumatiu", quan té la finalitat d'informar sobre els resultats de l'aprenentatge dels alumnes al final d'un curs; "rol certificant", quan té la finalitat de qualificar els resultats d'aprenentatge; i "rol avaluatiu", quan la finalitat consisteix a obtenir un títol al final d'una etapa educativa. No obstant això, són molts els i les docents que continuen utilitzant el terme *acreditació* per fer referència a processos de promoció de l'alumnat d'un curs a l'altre o d'una etapa a una altra. Malgrat que pugui semblar una discussió simplement nominal, no ho és, ja que com hem comentat anteriorment, les decisions sobre molts dels elements que configuren l'avaluació vénen determinats per la funció que li atorguem, i per tant, no serà el mateix atribuir-li una funció social que una funció reguladora o pedagògica.

## LA FUNCIÓ PEDAGÒGICA DE L'AVALUACIÓ

La funció pedagògica de l'avaluació fa referència a la presa de decisions que, a partir dels resultats de la pràctica avaluativa, es fan sobre els mateixos elements que conformen el procés d'ensenyament i apre-

mentatge. La finalitat última, doncs, des d'aquesta perspectiva, seria comunicar un tipus d'informació per millorar la pràctica educativa, tant des de la vessant de l'acció de l'ensenyant, com des de la vessant del nivell de significativitat que pot assolir l'alumnat en els seus aprenentatges (Dochy, 2004; Andrade i Cizek, 2010).

Aquesta funció de regular l'acció no és exclusiva de l'avaluació que té lloc al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge (avaluació formativa), sinó que pot ampliar-se també a l'avaluació que té lloc abans i després d'aquest procés. La regulació del procés d'ensenyament i aprenentatge pot ser interactiva (integrada en el procés), retroactiva (un cop finalitza el procés) o proactiva (abans de començar el procés) (Allal, 1991). En qualsevol cas, ha d'aportar la informació necessària perquè el professorat ajusti la seva ajuda (en termes d'adaptació, de diversificació i de flexibilització) a les necessitats educatives de l'alumnat.

La literatura actual aporta nous conceptes per referir-se a aquest tipus d'avaluació que es posa al servei de la regulació del procés d'aprenentatge. L'avaluació per aprendre (*assessment for learning*), o l'avaluació sense nivells (*assessment without levels*) proposada per l'Assessment Reform Group (2002, 2015), es caracteritza, entre d'altres, pels següents aspectes:

- hauria de ser un element inherent al procés d'ensenyament i aprenentatge;
- hauria d'estar centrada en "com" aprèn l'alumnat més que no pas en "què" aprèn;
- s'hauria de planificar com es planifiquen la resta d'activitats d'aprenentatge;
- hauria de ser una estratègia clau per a la pràctica docent en la mesura que permet regular el procés d'aprenentatge;
- hauria de ser sensible als efectes emocionals que poden provocar les qualificacions en l'alumnat;



- hauria de promoure la motivació de l'alumnat arran de la seva participació en el procés avaluatiu;
- hauria de promoure la comprensió dels objectius d'aprenentatge i dels criteris d'avaluació;
- hauria d'ajudar l'alumnat a millorar el seu aprenentatge;
- hauria de desenvolupar la capacitat d'autorregulació de l'alumnat;
- hauria de reconèixer els resultats obtinguts per tots i cadascun dels i les alumnes.

Un altre concepte per caracteritzar la funció pedagògica és el d'"avaluació autèntica" (*authentic assessment*) (Birenbaum, 1996; Hargreaves, Earl i Schmidt, 2002, entre altres). Des d'aquesta perspectiva s'emfasitza la rellevància de replantejar la naturalesa i propòsits de l'avaluació a les aules. Aquest fet, segons els autors, passa per generar "tasques reals" d'avaluació, posar a disposició de l'alumnat els criteris d'avaluació i atorgar-li un rol actiu en el propi procés d'aprenentatge, fomentant, d'aquesta manera, la seva autorregulació.

Encara una darrera conceptualització és la proposada per Torrance i Pryor (1995) quan parlen d'"avaluació divergent". Aquest tipus d'avaluació es caracteritza per situar el focus en la comprensió de l'alumnat, és a dir, a descobrir què sap, comprèn o pot fer l'alumnat (en contraposició a l'avaluació "convergent" en la qual l'objectiu és conèixer si els i les alumnes saben, comprenen o poden fer una determinada tasca, i tota la responsabilitat durant el procés recau en el/la docent). L'alumnat accepta alguna responsabilitat en el procés d'aprenentatge i el professorat s'encarrega de crear les condicions perquè es produeixi. Des del punt de vista dels autors, en aquest tipus d'avaluació és molt important que els criteris de correcció siguin transparents i disponibles per tothom tant en el seu disseny com en la seva aplicació; que la seva aplicació suposi una negociació entre el professorat i l'alumnat; i que la presa de decisions derivada del procés reverteixi no solament en el procés d'aprenentatge, sinó també en el d'ensenyament.

Entesa així, l'avaluació està al servei del professorat i de l'alumnat tant per regular el procés d'ensenyament i aprenentatge (funció pedagògica), com per donar-ne compte (funció social). Hi ha, però, una tensió entre aquestes dues funcions de l'avaluació que es tradueix, en moltes ocasions, en la pràctica avaluativa, en una confusió en el tipus de decisions que es prenen a partir dels resultats de l'avaluació i en l'ús que es fa d'aquests resultats. Aquesta tensió, no sempre ben resolta, provoca que la majoria de situacions d'avaluació estiguin al servei d'un procés de presa de decisions acreditatives i no tant de regulació del procés.

## L'AVALUACIÓ COM A EINA D'INCLUSIÓ EDUCATIVA

El pas d'una avaluació al servei de la funció pedagògica, i encara més enllà, al servei de la inclusió, comporta, d'una banda, clarificar què entenem per "inclusió" i, d'una altra, reformular el procés d'avaluació.

“Una escola i una aula inclusives són aquelles en les quals poden aprendre junts alumnes diferents. Així de simple. (...) Dit d'una manera encara més clara si és possible: ens referim a una escola que no exclou absolutament ningú, perquè no hi ha diferents categories d'alumnes que requereixin diferents categories de centres”. (Pujolàs, 2008, pàg. 25). La implicació més directa d'aquesta afirmació és la necessitat de passar d'una “lògica de l'homogeneïtat”, malauradament molt estesa en molts contextos educatius, a una “lògica de l'heterogeneïtat” (com heterogènia és, per definició, la societat), que permeti, en paraules d'Ainscow (2002), que els i les alumnes, per moltes diferències individuals que s'identifiquin entre ells, siguin presents, participin i progressin en el seu aprenentatge dins el mateix context educatiu.

Una concepció inclusiva de l'avaluació comporta potenciar la seva funció pedagògica, és a dir, posar-la al servei de decisions que tinguin a veure amb els processos de regulació i millora, tant des de la seva vessant formativa (amb la finalitat de prendre decisions sobre l'acció

docent i sobre com ajustar l'ajuda pedagògica a les necessitats dels diferents alumnes), com de la seva vessant formadora (per tal de reforçar les capacitats de control i regulació dels alumnes sobre els propis aprenentatges, és a dir, potenciant la seva capacitat metacognitiva, i possibilitar que es facin conscients de quines són les decisions que han de prendre en relació al seu propi procés d'aprenentatge (Sanmartí, 2007; Coll, Rochera, Mayordomo i Naranjo, 2008; Coll, Rochera i Onrubia, 2009; Knight, 2013). Així descrit, l'enfocament avaluatiu amb caràcter inclusiu pot ser definitori de la manera d'avaluar d'un docent determinat, però també pot ser característic de la forma de plantejar, planificar i desenvolupar les pràctiques avaluatives de tot un centre educatiu. Així, un centre que vetlla per la inclusió, i que planteja l'avaluació de manera coherent amb aquests principis, elaborarà uns documents de centre i prendrà un seguit de decisions tant curriculars com organitzatives que respondran a una forma d'entendre l'avaluació com a procés, amb una funció reguladora que prioritza la vessant pedagògica.

## DE LA INCLUSIÓ EDUCATIVA A LA INCLUSIÓ SOCIAL

L'avaluació, doncs, esdevé eina d'inclusió educativa en tant que possibilita la identificació de les ajudes necessàries per garantir la presència, la participació i el progrés de la totalitat de l'alumnat dins un mateix context educatiu. Però, quin és el pas que permet la inclusió social? Tan simple com garantir que aquesta presa de consciència sobre quines són les decisions que s'han de prendre per avançar en els processos d'aprenentatge es realitzi en un context social d'ajuda entre companys i companyes dins el mateix grup-classe. És precisament la interacció entre l'alumnat, i més concretament, la cooperació entre ells i elles, la que provocarà que l'avaluació transcendeixi el pla educatiu i es converteixi en una eina de cohesió social.

Ja fa anys que el Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat de la UVic-UCC avança en aquest sentit. Des del nostre punt de vista (Pujoilàs, Lago i col·laboradors, 2011), l'estructura de l'activitat que es

desenvolupa al llarg d'una sessió de classe és un element determinant del grau d'inclusió d'una aula, juntament amb el criteri d'agrupament de l'alumnat i la naturalesa del currículum. Efectivament, un grup-classe format a partir del criteri d'heterogeneïtat, que reflecteixi la diversitat de la societat, és més inclusiu que un altre format a partir del criteri d'homogeneïtat (tenint en compte, per exemple, el rendiment i la capacitat de l'alumnat); un currículum comú, que persegueixi objectius molt amplis i oberts, també és més inclusiu que un currículum més tancat que determina quines competències, i a quin nivell, ha d'haver desenvolupat l'alumnat en un procés educatiu determinat; i una aula en la qual les activitats educatives estan estructurades i organitzades de manera individual o competitiva és menys inclusiva que una altra en la qual l'activitat ha estat estructurada de forma cooperativa. En una estructura de l'activitat cooperativa l'alumnat està distribuït en petits equips d'aprenentatge heterogenis per ajudar-se i animar-se mútuament a l'hora de realitzar els exercicis i les activitats en general. S'espera de cada estudiant no solament que aprengui el que la figura docent els ensenya, sinó que contribueixi també a fer que ho aprenguin els seus companys i companyes d'equip, és a dir, s'espera que, a més a més, aprenguin a cooperar. L'alumnat aconsegueix aquest doble objectiu si, i només si, la resta també ho aconsegueix (es dona una interdependència de finalitats positiva).

Ara bé, si volem que els i les nostres estudiants aprenguin a cooperar en equip, no només han de practicar aprenent en equip a l'aula –tot i que això, evidentment és molt important–, sinó que els hem d'ensenyar, d'una manera tan sistemàtica com sigui possible, a aprendre en equip de forma cooperativa –tal com intentem ensenyar-los, per altra banda, de forma tan sistemàtica com sigui possible, la resta de continguts acadèmics. Per tant, els hem d'ajudar a organitzar-se com a equip, a planificar les tasques i, també i sobretot, a revisar el funcionament del seu equip de forma periòdica i a establir objectius de millora per tal que, de mica en mica, planificació rere planificació, sàpiguen treballar en equip cada vegada millor (Pujolàs, Lago i col·laboradors, 2011). És en aquest punt en el qual l'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu

esdevé eina d'inclusió no només educativa, sinó també, i sobretot, eina d'inclusió social, almenys per dues raons:

En primer lloc, els agents implicats en el procés d'avaluació van més enllà del docent. Els mateixos aprenents, així com els diferents membres dels equips cooperatius, esdevenen agents potencials capacitats per avaluar diferents aspectes de l'aprenentatge. Així doncs, l'autoavaluació i la coavaluació se situen al mateix nivell que l'heteroavaluació. En aquests processos d'avaluació conjunta i compartida poden, i de fet "han de", emergir interaccions entre els companys i companyes que potenciïn al màxim la presa de consciència del progrés de cadascun dels membres de l'equip i, alhora, la presa de decisions sobre les possibles millores a assumir, tant des d'un pla individual, com des d'un pla col·lectiu, com a unitat indivisible.

En segon lloc, promoure processos d'autoregulació dels aprenentatges de l'alumnat suposa generar les condicions necessàries per provocar l'autonomia en la presa de decisions tant sobre els aprenentatges vinculats al contingut específic de l'assignatura com sobre els aprenentatges vinculats a la cooperació i a les competències que es desenvolupen gràcies a ella. Per fomentar aquests processos proposem tenir en compte fonamentalment tres aspectes (Pujolàs, Lago i col·laboradors, 2011):

- La consecució dels objectius que s'havien proposat com a equip.
- L'exercici de les funcions o responsabilitats que cada membre de l'equip ha assumit per al seu bon funcionament i organització.
- La responsabilitat individual inherent al compliment dels compromisos personals contrets per cada membre proposats i adquirits per al bé de l'equip.

Per a això proposem l'ús de dos instruments: el diari de sessions i les revisions periòdiques i finals dels "plans d'equip". El diari de sessions té com a objectiu reflexionar i fer conscient l'alumnat sobre com han

funcionat i s'han organitzat com a equip en una sessió concreta d'aula. Pel que fa als plans d'equip, tenen com a objectiu poder planificar a mig termini l'organització i funcionament dels equips en la realització d'activitats cooperatives en diferents assignatures.

Aquests dos instruments situen l'èmfasi en la possibilitat de fer reflexionar els alumnes sobre les seves pròpies actuacions i, a més a més, sobre les actuacions de la resta de membres de l'equip. Aquest procés d'intercanvi de valoracions mútues, d'acceptació del punt de vista dels altres a partir d'uns criteris compartits i acceptats comporta, efectivament, que la incorporació a la vida adulta d'una persona amb un desenvolupament cognitiu, emocional i social equilibrat, ajustat i suficient per adaptar-se a situacions diverses, és més factible si s'ha après de forma cooperativa i s'ha après a cooperar. Les competències professionals per treballar amb persones amb diferents habilitats i formes de treball, diferents motivacions i interessos, s'adquireixen més fàcilment si s'aprenen a l'escola (i a la universitat) aprenent en equips cooperatius de composició heterogènia (Pujolàs, Lago i col·laboradors, 2011).

És precisament la conjunció entre els processos de metacognició –que afavoreixen l'autorregulació, mediats per la interacció amb els companys i companyes i garantits pel fet que les aules siguin inclusives, és a dir, que no s'hagi exclòs a ningú prèviament– la que propicia la formació d'una ciutadania compromesa i activa en el desenvolupament democràtic de la seva comunitat i de la societat en general. En paraules de Pujolàs (2008) “aprendre junts alumnes diferents és just, és necessari i és possible”.

## AGRAÏMENTS

Aquest text és fruit, en molta mesura, de les converses amb diferents companys i companyes de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes, i molt especialment dels membres de les línies de recerca sobre “Cooperació entre alumnes, col·laboració entre professors i suport per a la millora de la pràctica educativa” i “Avaluació inclusiva i millora de les pràctiques educatives” del Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat de la UVic-UCC. Us estic molt agraïda.

## BIBLIOGRAFIA SELECCIONADA

- AINSCOW, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- ALLAL, L. (1991). *Vers una pratique de l'évaluation formative*. Brussel·les: De Boek.
- ANDRADE, H. L. i CIZEK, G. J. (eds.) (2010). *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.
- BIRENBAUM, M. (1996). Assessment 2000: Towards a Pluralistic Approach to Assessment. Dins M. Birenbaum i F.J.R.C. Dochy (eds.), *Alternatives in Assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. Boston, Dordrecht, Londres: Kluwer Academic Publishers.
- BLACK, P. i WILLIAM, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29 (5), 623-637.
- BROADFOOT, P. i BLACK, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of “Assessment in Education”. *Assessment in Education*, 11, 1, 7-27.
- COLL, C.; MARTÍN, E. i ONRUBIA, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. Dins C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y Educación*,

2. Psicología de la Educación (549-572). Madrid: Alianza Psicología.
- COLL, C.; ROCHERA, M. J.; MAYORDOMO, R. i NARANJO, M. (2008). La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación. Dins *Cuadernos de docencia universitaria*. Barcelona: ICE.
- COLL, C., ROCHERA, M.J. i ONRUBIA, J. (2009). De la evaluación continua hacia la autorregulación del aprendizaje. Algunos criterios y propuestas en la enseñanza superior. Dins Castelló, M. (coord.) *La evaluación auténtica en la Enseñanza Secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé.
- DOCHY, F. (2004). *Assessment engineering: aligning assessment, learning and instruction. Keynote presentation*. Disponible a: <https://lirias.kuleuven.be/handle/123456789/150173> (consultat el 7-10-2015).
- HADJI, CH. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. París: Presses Universitaires de France.
- HARGREAVES, A.; EARL, L i SCHMIDT, M. (2002). Perspective on Alternative Assessment Reform. *Amercian Educational Research Journal*, 39, 1, 69-95.
- KNIGHT, P. (2013). *Assessment for learning in higher education*. New York: Routledge.
- NORTON, L. (2004). Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29, 6, 687-702.
- MAURI, T. i MIRAS, M. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P. (2008): *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P. i LAGO, J. R. (Coords.); NARANJO, M.; PEDRAGOSA, O.; RIERA, G.; SOLDEVILA, J.; OLMOS, G.; TORNÉ, A.; RODRIGO, C. (2011). *El Programa CA/AC ("Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar") para enseñar a*



*aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.* Document no publicad d'ús intern. UVic-UCC.

SANMARTÍ, N. (2007). *10 Ideas Clave: Evaluar para Aprender.* Barcelona: Graó.

TORRANCE, H. i PRYOR, J. (1995). Investigating teacher assessment in infant classrooms: Methodological problems and emerging issues. *Assessment in Education*, 2 (3), 305-320.







**Universitat de Vic**  
**Universitat Central de Catalunya**  
Carrer de la Sagrada Família, 7  
08500 Vic, Barcelona  
Tel. 93 886 12 22  
Fax 93 889 10 63  
[www.uvic.cat](http://www.uvic.cat)